



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

GRAZIELLA SOARES GRIMM

**A HISTORIOGRAFIA RECENTE
SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM BRASÍLIA**

**Brasília, DF
Agosto de 2019**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

GRAZIELLA SOARES GRIMM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José T. dos Anjos

Brasília, DF
Agosto de 2019

TERMO DE APROVAÇÃO

GRAZIELLA SOARES GRIMM

A HISTORIOGRAFIA RECENTE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM BRASÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José T. dos Anjos

Professor Doutor Juarez José T. dos Anjos.
(Orientador - Universidade de Brasília)

Professora Doutora Liliane Campos Machado.
(Examinadora - Universidade de Brasília)

Professora Doutora Etienne Baldez Louzada Barbosa.
(Examinador - Universidade de Brasília)

Brasília, DF
Agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão e louvor que agradeço, primeiramente, a Deus por todo seu auxílio.

Sou muito grata ao meu querido esposo, Charles, por não me deixar desistir e pelo intenso tempo investido em revisões e sugestões neste trabalho.

Agradeço aos meus pais e familiares por todo o incentivo, até nos momentos mais críticos.

Aos amigos, que me deram suporte nesta jornada.

Em especial, um grande reconhecimento ao Professor e Orientador Juarez dos Anjos, que “nos meus 45’ do segundo tempo” se fez, prontamente, acessível, organizado, paciente (embora sempre firme).

Aos professores do curso de Pedagogia, pelo conhecimento e experiências compartilhados.

Aos servidores da Faculdade de Educação, pela atenção e cuidado dedicados a mim.

“[...] não que, por nós mesmos, sejamos capazes de pensar alguma coisa, como se partisse de nós; pelo contrário, a nossa suficiência vem de Deus [...]”

2 Coríntios 3.5

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de pesquisa a historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília, entendendo-a como uma produção que reflete, a seu modo, o crescente interesse por este aspecto da história da educação no Brasil. Quanto ao objetivo geral, nesta monografia foi examinada a historiografia recente sobre a profissão docente na capital federal. Já os objetivos específicos, constituem-se em dois: 1) Compreender a profissão docente como um objeto histórico; 2) Identificar os temas que têm sido privilegiados na historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília. Em relação à metodologia, dentre outras possibilidades, decidiu-se pela análise de duas obras publicadas entre 2011 e 2018, respectivamente, as quais foram escolhidas por haver nelas uma representatividade e diversidade de autores que estão, atualmente, pesquisando sobre a história da educação em Brasília, ligados ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Eva Waisros Pereira, a organizadora das publicações acima mencionadas. Dos 32 artigos nestas obras, nove podem ser classificados como história da profissão docente. Isso revela uma provável presença tímida de estudos sobre a temática. O interesse pela formação docente bem como pelas políticas educativas também foram elementos bem presentes. Preocupações com as políticas educacionais e o papel do Estado na formação dos professores também foram evidenciados, visando uma educação em prol do progresso da sociedade. Por fim, percebeu-se lacunas quanto a alguns aspectos da profissão docente. Entretanto, essa ausência pode se dar por não serem objetos das pesquisas entre os trabalhos selecionados, o que anuncia, assim, temas para pesquisas futuras sobre a profissão docente na capital federal.

Palavras-Chave: Historiografia, profissão docente, educação, Brasília.

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do livro “Nas Asas de Brasília”	11
Quadro 2 – Estrutura do livro “Anísio Teixeira e seu legado à educação no DF”	12
Quadro 3 – Elementos do processo histórico de profissionalização docente	15
Quadro 4 – Títulos dos artigos selecionados e seus autores (2011)	28
Quadro 5 – Títulos dos artigos selecionados e seus autores (2018)	28
Quadro 6 – Temas identificados na historiografia recente sobre a profissão docente em Brasília.....	29

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
1 A PROFISSÃO DOCENTE COMO OBJETO HISTÓRICO.....	16
1.1 A PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	16
1.2 PROFISSÃO DOCENTE: UM OBJETO DE PESQUISA NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	23
2 A HISTORIOGRAFIA RECENTE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM BRASÍLIA: OS TEMAS PESQUISADOS.....	31
2.1. DELIMITANDO A HISTORIOGRAFIA.....	31
2.2. TEMAS	33
2.2.1 Condições de Trabalho docente “em geral”	34
2.2.2 Condições de Trabalho docente na Escola Parque	35
2.2.3 Condições de Trabalho docente no Ensino Médio	36
2.2.4 Condições de trabalho docente no Ensino Primário	37
2.2.5 Práticas de docência no Ensino Médio.....	38
2.2.6 Práticas de docência no Ensino Primário.....	38
2.2.7 Práticas de docência de matemática no Ensino Primário e Médio	39
2.2.8 Formação docente	39
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	45

MEMORIAL

A minha trajetória escolar iniciou cedo, creio que aos 5 anos de idade. No ano seguinte, fui a uma escola pública onde estudei do antigo “prezinho” (jardim III) até a 2ª série (3ª série). Tive de mudar de escola, pois a minha família mudou de casa, praticamente ao outro lado da cidade. Fui para uma outra escola pública, sempre pertinho de casa.

Após concluir o tempo nesta escola (anos iniciais do ensino fundamental) fui transferida para uma terceira escola (anos finais do ensino fundamental). E, por fim, quando conclui o ensino fundamental fui transferida para uma quarta escola, ainda na região perto de casa, onde conclui o ensino médio - EM, sem nenhuma reprovação. Participei das três etapas do PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. Mas não obtive a menção necessária para o ingresso na Universidade pública.

Logo após concluir o EM, meus pais matricularam-me em um cursinho particular preparatório para a UnB. Este foi meu primeiro contato com instituição privada. Estudei um ano e meio no cursinho e obtive êxito no vestibular da Universidade Católica de Brasília – UCB para o curso de Educação Física – EF. Que marco! Eu, até então, era a primeira da minha família a cursar o nível superior. Mas, logo depois, meus outros irmãos também tiveram essa oportunidade.

Cursei um semestre de EF e tranquei o curso para passar um ano em São Paulo estudando em um Seminário Bíblico. Esta experiência foi de grande valia para a minha vida por completo. Após este ano fora, retomei o curso de EF na UCB. Já no terceiro semestre do curso, iniciei meu primeiro estágio, numa instituição privada, lugar este que me proporcionou excelentes experiências com os alunos, além da prática esportiva a pedagógica, que também esteve presente, com reforço escolar que fazia parte do meu trabalho.

Depois de quase um ano no estágio, tive que sair por problemas pessoais. E, só no meu último semestre do curso, fui trabalhar em uma escola privada, de renome na cidade onde eu morava com perspectivas de uma contratação após formada. Conclui o curso de EF no tempo sugerido, graças a Deus. Foram quatro anos de

desafios e muitos aprendizados. Acabei não ficando nesta escola, mas fui contratada, por outra, privada e confessional, também na minha cidade. E, sem sombra de dúvidas, estava diante do que tinha sonhado para a minha vida – ser professora. Não fiquei muito tempo na escola, pois, novamente a minha família mudou de casa, agora para um pouco mais longe, o que ocasionou a minha saída da instituição, pois não puderam custear o meu transporte.

Passados dois anos, tive conhecimento do concurso para professor temporário da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF. Fiz e passei. Fui trabalhar em uma área onde ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer. Passei o ano todo nesta escola, e estava diante da minha mais nova atuação – ser professora de educação física no ensino especial, pois um curso extracurricular, cursado no último semestre da faculdade de EF me proporcionou esta possibilidade.

No ano seguinte fui chamada para uma vaga como professora temporária para trabalhar perto de casa. Foi muito bom. Fiquei quase um semestre nesta escola, trabalhando com alunos maiores agora. No segundo semestre do mesmo ano, fui para outra escola, mais perto de casa ainda, para trabalhar com a educação precoce, na área de hidro estimulação. E foi justamente nesta vivência que percebi que precisava me atualizar e voltar a estudar para desenvolver um melhor trabalho com estes alunos pequenos. Depois desse contato com essa escola, fiquei mais um ano e meio e pedi para sair, pois tinha decidido estudar para concurso público.

Depois deste tempo eu ainda não retomei a atuação como professora de educação física. E em meio a algumas questões pessoais, decidi tentar o vestibular para uma 2ª graduação da UnB, processo seletivo este que não tinha ouvido falar. E, depois de três anos longe da Academia, eu consegui a nota que precisava para entrar e iniciei meus estudos no curso de Pedagogia.

Foi muito especial voltar a estudar e com uma cabeça mais madura e certa do que eu queria. Na UnB eu tive, desde as primeiras aulas, a oportunidade de conhecer professoras que me contagiaram a percorrer o caminho da formação de professores. Tive o privilégio de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPPAPe sob a coordenação das professoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz.

E, caminhando para o final do curso de Pedagogia, eu não tinha dúvidas sobre o assunto do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, a formação de professores. E, após cursar uma disciplina com o Professor Juarez José Tuchinski dos Anjos, e ouvir de colegas sobre a atuação dele como professor orientador, pedi para que ele me orientasse. E, conversando sobre a temática, chegamos neste objeto de pesquisa que tem muito a ver com toda a minha trajetória escolar - *a historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho toma por objeto de pesquisa a historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília, em que o problema da pesquisa está voltado ao como a história foi narrada, entendendo-a como uma produção que reflete, a seu modo, o crescente interesse por este aspecto da história da educação no Brasil¹. De fato, um grande número de artigos, produções acadêmicas e obras têm sido publicados na última década. Segundo Xavier (2014), são muitos os escritos sobre a temática no país, mostrando o entusiasmo acadêmico pela questão e a sua complexidade, além da

insistência dos governos em interferir no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto de sociedade que o sustenta. Contudo, podemos entender tal abundância como reveladora da inexistência de consenso em relação à questão, ou ainda como indicadora do quanto os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e dos especialistas. (XAVIER, 2014, p.829)

Além do mais, de acordo com a autora, isso pode demonstrar que questões sociais como a violência, condições de trabalho e saúde não são apenas problemas atuais, mas sim, históricos e que sempre influenciaram o docente e o ensino. Vicentini e Lugli (2009) apontam algumas características sobre os processos educacionais no Brasil que precisam ser avaliadas em âmbito histórico, tais como:

a disponibilidade financeira de cada estado, tendo em vista a sua arrecadação de impostos; o pessoal disponível para o ensino, mais ou menos qualificado; os níveis de urbanização, maior ou menor acesso à escola; e as migrações populacionais, para as colheitas ou a importação de mão de obra estrangeira. [...] Devem somar-se a predominância numérica do ensino particular [...] e as diversas situações de contratação dos professores. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 67-68)

Um outro fato que pode contribuir para a elucidação de que os problemas atuais são também históricos, são as relações sociais existentes na sociedade brasileira entre os séculos XVIII e XIX. De acordo com Vicentini e Lugli (2009)

as relações pessoais predominavam sobre critérios que hoje são comuns e necessários, tais como diplomas e provas de competência. [...] esse “favores” organizavam-se em função das simpatias políticas [...], tanto durante o Império como durante a República, [...] essa forma de organização do Estado

¹ Segundo Denice Catani, o que a expressão História da Profissão Docente “possui de elucidativo é, justamente a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional”. (CATANI, 2003, p. 586-587)

parece, vistas com os olhos de hoje, indicar corrupção e ineficiência. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 68)

Como dito, também em relação à Brasília², na última década, verifica-se a produção de interessantes pesquisas de escopo histórico sobre a temática. Porém, ainda não se dispõe de um quadro dessa produção, que ajude, assim, a perceber os diálogos que ela guarda com a historiografia nacional bem como aspectos já investigados e outros que ainda precisariam ser examinados sobre a história da profissão docente na capital Federal.

O sistema de ensino local foi elaborado por Anísio Teixeira, conforme detalhou no Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 81, v. 35, jan./mar. 1961. Este educador, de acordo com Pereira e Rocha (2011, p.32, *apud* TEIXEIRA, 1961, p. 195) afirmou na introdução deste que "o Plano de Construções Escolares para Brasília (*sic*) obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país". A meta de Anísio Teixeira era elevar a educação das camadas populares a um novo patamar, além de adequá-la às necessidades de uma sociedade em processo acelerado de desenvolvimento, conforme afirmam as Pereira e Rocha (2011, p.43).

Para dar início aos trabalhos educacionais em Brasília,

² Brasília foi criada sob o emblema do novo, da liberdade e da modernidade. Segundo a obra "40 Anos de Educação em Brasília" (SEDF, 2001), desde o séc. XVIII, já estava no pensamento dos Inconfidentes a criação de uma capital no interior do País. Esta ideia também avançou inclusive, por mentores da independência, no séc. XIX, como José Bonifácio, perpassando à República, já na primeira constituição em 1891. No ano seguinte, Floriano Peixoto, então presidente do País, designou uma junta nomeada de Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil com objetivo de encontrar uma região para as futuras instalações da capital federal. Este mesmo intento e demais estudos exploratórios - tais como a da famosa Missão Cruls em 1922, ano das celebrações do centenário da Independência - ecoou nas demais cartas magnas até que finalmente, em abril 1956, Juscelino Kubitschek - JK, a partir de Anápolis, região central do Brasil, envia ao Congresso um projeto de lei referente à mudança da capital. Em setembro do mesmo ano, foi delimitado o território do Distrito Federal pela Lei nº 2.874. Nesta mesma lei, foi também criada e organizada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP. "O projeto vencedor, de responsabilidade de Lúcio Costa, urbanista, e Oscar Niemeyer, arquiteto [...] com ajuda de 30.000 operários, levado à realidade, em 41 meses, pouco a pouco tomou sua forma material e inconfundível. Era preciso, então, organizar-se um Sistema Educacional que atendesse, não só as necessidades do momento, mas que se tornasse um modelo de educação compatível com a nova capital brasileira" (SEDF, 2001, p. 19). Enfim, em 21 de abril de 1960, Brasília é inaugurada por JK.

vieram professores de alto nível cultural e pedagógico, que foram recrutados em praticamente todos os Estados brasileiros, por meio de concurso de provas escritas e de títulos, de entrevistas realizadas por psicólogos e técnicos do MEC e pelo estudo do currículo de cada um. (RAMOS, p.7, 1990)

Nesta mesma linha, Pereira e Henriques (2011) apontam que a contratação do quadro docente realizou-se em caráter de urgência, sendo que as primeiras professoras selecionadas (esposas e filhas de funcionários), ainda na fase das escolas de acampamento, eram portadoras de diploma de normalista expedido por escola oficial. Pela proximidade com a nova capital, também foram convidadas algumas professoras de Goiânia, com boa qualificação e experiência anterior, além de contratações de professores de outros estados, como Minas Gerais, o que contribuiu para agregar diferentes influências didático-pedagógicas no funcionamento da escola. Entre 1958 e 1959, “a seleção de novos professores passou a ser feita pelos próprios docentes da escola. [...] Com comprovação de habilitação profissional, os candidatos eram submetidos à avaliação de sua postura e desempenho em sala de aula”. (PEREIRA; HENRIQUES, 2011, p. 149).

Partindo do pressuposto de que a historiografia é “a reflexão sobre a produção e a escrita da História [...]” (SILVA K. e SILVA M., 2009, p. 189) e que tal reflexão, no caso da história da profissão docente em Brasília, pode ajudar o historiador a ter uma visão mais nítida do que foram estes anos iniciais da história da profissão docente no Distrito Federal e, ao mesmo tempo, “escavar nos sítios arqueológicos” da docência na capital federal os dados históricos favorecidos ou não na pesquisa historiográfica, o objetivo geral desta monografia foi examinar a historiografia recente sobre a profissão docente na capital federal. Já os objetivos específicos, constituem-se em dois: 1) Compreender a profissão docente como um objeto histórico; 2) Identificar os temas que têm sido privilegiados na historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília.

Por historiografia recente entende-se, neste trabalho, aquela produzida nos últimos 10 anos. A metodologia escolhida para seleção da amostra a ser examinada, dentre várias possibilidades como pesquisas em congressos e eventos, em teses e dissertações e até mesmo em periódicos da área, recaiu na análise de duas obras publicadas entre 2011 e 2018, respectivamente. Elas foram escolhidas por haver nelas uma representatividade e diversidade de autores que estão, atualmente, pesquisando sobre a história da educação em Brasília, ligados, ainda, ao grupo de

pesquisa coordenado pela professora Eva Waisros Pereira e que tem se dedicado à constituição do Museu da Educação do Distrito Federal.

A primeira obra - *Nas Asas de Brasília - memórias de uma utopia educativa [1956-1964]* – de 2011³, foi publicada pela Editora Universidade de Brasília: Edu-UnB, organizada coletivamente por Eva Waisros Pereira. Segundo os organizadores, o livro representa a culminância de um processo colaborativo de construção do conhecimento acerca dos primórdios da educação do Distrito Federal. Na introdução do livro, destacam que

nessa trajetória, constitui-se um acervo valioso, composto por documentos de diferentes formatos [...] sobre os quais nos debruçamos para refletir coletivamente acerca do tema”. [...] “esse acervo será disponibilizado, para consulta material e virtual, no Museu da Educação a ser criado no Distrito Federal. (PEREIRA et al, 2011, p.20)

E este reconhecimento findou com a publicação do livro, “bem como a criação do Museu da Educação do Distrito Federal, com a exposição permanente do acervo, são reveladores da oportunidade histórica e do significado cultural dessas iniciativas”, (2011, p.23).

O livro está estruturado em dezessete capítulos, organizados em quatro blocos (Quadro 1)

<i>Raízes da Educação do Distrito Federal</i> , agrega reflexões sobre a proposta educacional de Anísio Teixeira para Brasília pensada na sua urbanidade cosmopolita
<i>Escolas Pioneiras: a ousadia do povo</i> , versa sobre a história das primeiras instituições escolares criadas em Brasília, com inspiração no ideário anisiano
<i>Memórias da Aprendizagem a Nova Capital</i> , aborda três eixos temáticos do trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros anos da cidade: ensino das artes, educação do corpo e educação matemática
<i>A Pesquisa: desafios e singularidades</i> , são tratadas questões metodológicas e conceituais pertinentes à pesquisa.

Quadro 1 – Estrutura do livro “Nas Asas de Brasília” (2011).

³ PEREIRA, Eva Waisros. et al. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

A segunda obra - *Anísio Teixeira e seu legado à Educação do Distrito Federal: história e memória* - de 2018⁴, também foi publicada pela Edu-UnB. Este trabalho dá sequência ao livro supracitado.

As organizadoras, na apresentação do livro, (2018, p.10) falam que este “têm como premissa que a cidade e seus educadores precisam se reconhecer no passado educativo de Brasília”.

O livro apresenta, nos quinze capítulos, “diferentes concepções teóricas, enfoques metodológicos e estilos textuais”. Esta estrutura foi imaginada “de forma a expressar os esforços e ações empreendidas na criação do Museu da Educação do Distrito Federal” (p.11).

Esta obra encontra-se organizada em quatro partes (2018, pp. 12-13): (Quadro 2)

Memória educativa e o Museu da Educação do DF	Abordam a memória educativa do DF, embasada no acervo constituído pelas pesquisas
A profissão docente: memórias do fazer pedagógico	Apresenta memórias do fazer pedagógico e da profissão docente nas primeiras décadas da nova capital
O ideário de Anísio Teixeira e suas marcas na educação do DF	Reflete-se acerca do ideário de Anísio Teixeira e suas marcas na educação do DF
Origens e contexto da formação integral do brasileiro	Discute-se o contexto sociopolítico do país no nascimento da nova capital, a formação do cidadão repensada no âmbito da intelectualidade e como foi gestado o projeto da educação integral

Quadro 2 – Estrutura do livro “Anísio Teixeira e seu legado à educação no DF” (2018)

Esta monografia está dividida em dois capítulos. No capítulo um se buscará compreender *a profissão docente como objeto histórico*. Já no capítulo dois serão identificados os temas que têm sido privilegiados na historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília.

⁴ PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Anísio Teixeira e seu Legado à Educação do Distrito Federal: História e Memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

1 A PROFISSÃO DOCENTE COMO OBJETO HISTÓRICO

O Capítulo 1 deste trabalho é formado por duas seções construídas a partir de uma narrativa panorâmico-cronológica. Na primeira parte serão apresentados alguns elementos históricos da profissão docente no Brasil e em Portugal enquanto que na segunda serão apontados alguns temas que têm sido estudados na historiografia brasileira. O objetivo do capítulo é compreender a profissão docente como um objeto histórico, isto é, um objeto de pesquisa que pode ser estudado, também, pelas lentes da história da educação.

1.1 A PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS

Como referencial teórico nesta primeira seção do capítulo, o principal autor a nos guiar é o lusitano António Nóvoa (1954-), reitor da Universidade de Lisboa (2006-2013) e reitor honorário desde 2014 e professor do Instituto de Educação desta mesma instituição. Reconhecido pelo seu amplo trabalho nas Ciências da Educação e História da Educação, com doutoramento em ambas as áreas pelas Universidades de Genebra e Paris, respectivamente, tem contribuído grandemente com sua vasta produção e pesquisas na área de educação comparada e formação docente, inclusive no Brasil como professor visitante da UnB e USP. Portanto, tomaremos como direção o trabalho de Nóvoa com qual dialogaremos na primeira seção deste capítulo à luz de duas de suas obras: 1. *Formação de professores e profissão docente* (1992) e 2. *O passado e o presente dos professores: O processo histórico de profissionalização do professorado* (1995), além de outros autores.

Contudo, como Nóvoa (1995) bem demonstra em suas obras, se faz necessário um enfoque diacrônico para melhor compreendermos a trajetória histórica da profissão docente. O professorado, como magistério público, isto é, sob o controle do Estado, começa a tomar forma em Portugal e no Brasil Colônia nas duas décadas de gestão (1750-1777) de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido pelo seu título de Marquês do Pombal, Secretário do Reino, o equivalente a um primeiro-ministro, que gozava de grande estima e confiança do rei Dom José I, especialmente na administração do plano de reconstrução de Lisboa após o trágico terremoto de

1755. Segundo a Doutora Carlota Boto (2010), professora da Faculdade de Educação da USP,

O modelo de escola pública que Pombal gestou tinha - vale dizer - características próprias: tratava-se de um artefato organizador da força e da potência do Estado. Sem dúvida alguma, rascunhavam-se ali - como sublinha António Nóvoa (2005) - "as condições para o processo histórico de uma sociedade de base escolar" (p. 23). O Estado tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O Estado controlaria as matérias a ser ensinadas. Mas não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado. O projeto pombalino (e a Ilustração portuguesa que o embasou) não se inscreveu - como observa Catroga (2006, p. 360) - em nenhuma luta de libertação nacional. A veia regalista conduzia um processo de secularização das instituições e dos costumes. Tal percurso traduziu-se como a Modernidade possível para o mundo lusitano. (BOTO, 2010, p. 284)

As reformas pombalinas, como descritas na síntese acima, seguindo o fluxo das ideias iluministas do seu tempo, cria o Estado Docente (NÓVOA, 1995). Portanto, dentro do espírito regalista (SBARDELOTTO, 2011, p.1) a batuta da docência passa da cruz à coroa, uma vez que “os reis queriam controlar o poder da Igreja e, para isso, lhes escapavam, sobretudo, as ordens religiosas isentas, principalmente a Companhia de Jesus, com seu quarto voto de obediência ao papa”.

Na segunda metade do século XVIII finda-se a hegemonia da Igreja sobre a educação (NÓVOA, 1995) que no Brasil é representada, principalmente, pela ordem religiosa dos jesuítas, que acabou sendo expulsa em 1759. No continente europeu tais reformas visavam a modernização e a equiparação às potências que já despontavam como Inglaterra e França. No solo brasileiro, peculiarmente, a questão missionária da Igreja em meio aos indígenas atravancava o progresso. Boto (2010) assinala que

Por causa da ação jesuítica, os indígenas brasileiros resistiam a “submeter-se à autoridade portuguesa, que eles viam como inimiga” (Maxwell 1996, p. 54.) Pombal desejava a miscigenação para estabelecer o povoamento brasileiro, sem que, para tanto, ocorresse uma grande emigração dos portugueses. Era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas. Era necessário traçar a fronteira brasileira. O Estado necessitava disso. A coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal. (BOTO, 2010, p. 296)

É, portanto, dentro desta concepção laica, sob administração do Estado, que a educação no Brasil, da Colônia ao Império, irá se desenvolver. Cabe, contudo destacar que, se por um lado tal laicismo tenha levado a docência às mãos do

Governo Civil, por outro, não ab-rogou a moral e os princípios cristãos do cenário educacional como demonstram Vicentini e Lugli (2009, p.71) nos requisitos para contratação de professores até a segunda metade do século XIX que exigia que o candidato estivesse em conformidade “à moral pública ou à religião do Estado.” O que evidentemente estava em consonância à Constituição de 1824 vigente no Brasil Império à época. A religião católico-romana era oficial, embora o Estado, na figura do Imperador, controlasse e supervisionasse questões eclesiásticas dando eco ao espírito das reformas pombalinas as quais o Brasil República herdará no vindouro século XX.

É com este pano de fundo que Nóvoa (1995) irá elaborar um modelo de análise “da história da profissão docente em Portugal”⁵, através do qual aponta alguns elementos que considera essenciais para que exista o que, atualmente, chamamos de profissão docente. Este modelo ajuda a compreender, de fato, essa história tanto em Portugal como no Brasil. Os elementos são os seguintes, conforme sintetizados no quadro 3:

Ocupação principal	Exercem a actividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma actividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
Licença do Estado	São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de "profissionais do ensino" e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
Formação	Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
Associativismo	Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Quadro 3 – Elementos do processo histórico de profissionalização docente (NÓVOA, 1995)

De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 14) “tais etapas referem-se a dimensões da docência com base nas quais é possível apreender o estatuto profissional e a imagem da categoria, em diferentes momentos de sua história”.

⁵ NOVOA, 1995, pp. 14, 20.

No início, a profissão docente, segundo Nóvoa (1995, pp.15-16), “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Mas, com a “*elaboração de um corpo de saberes e de técnicas* - consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa” [...] e a “*elaboração de um conjunto de normas e de valores* - largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas”, [...] “os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional”, tornando-se uma ocupação principal. Daí, “o trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas’, tomando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia”.

O autor fala que “hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro”. (NÓVOA, 1995, pp.16-17)

De acordo com António Nóvoa (1995), quanto à Licença do Estado

a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores”. [...] é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. (NÓVOA, 1995, p.17)

Um outro direccionamento que Nóvoa (1995) apresenta quanto à licença ao magistério é o do *suporte legal ao exercício da atividade docente*:

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. (NÓVOA, 1995, p.17)

Conforme cita Xavier (2014, p.827) em seu trabalho de forma resumida - “uma síntese da produção teórica que aborda o processo de construção social e histórica da profissão docente em circulação nos últimos trinta anos”. E continua

o processo de profissionalização envolve primeiramente a prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal. A questão da profissionalização só se coloca a partir do momento em que certo domínio social é ocupado por um conjunto de indivíduos que lhe consagram a maior parte do seu tempo de trabalho, buscando dessa forma sua subsistência. (XAVIER, 2014, p. 839)

Segundo Vicentini e Lugli (2009) em *História da profissão docente no Brasil* [...] citando Catani (1989)

é possível afirmar que, no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, encontrando-se em estado incipiente. Durante a passagem para o século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino e o crescimento das instituições na área, fazendo com que o campo educacional brasileiro fosse, gradativamente, tornando-se autônomo. A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área. (VICENTINI e LUGLI, 2009, pp. 16-17)

Como já mencionado por (NÓVOA, 1995), a segunda metade do século XVIII é um período importante na história da educação e da profissão docente. É neste período que constituiu-se o processo de estatização do ensino – a substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado).

Quanto à formação do professorado - uma questão que se impôs ao Estado como consequência da laicização do pessoal docente operada no Século das Luzes –, na primeira metade do século XIX foram implementados mecanismos mais rigorosos de seleção e de recrutamento dos educadores (NÓVOA, 1992).

[...] quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p.2-3)

A criação de instituições de formação só foi realizada em pleno século XIX, graças à combinação de interesses do Estado e dos professores, afirma Nóvoa (1995). Em seu outro trabalho, Nóvoa (1992) fala mais acerca da criação destas instituições que, na verdade, são as chamadas *escolas normais*:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de

afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. (NÓVOA, 1992, p.3)

Temos também outros autores, dentre eles, brasileiros, relatam este momento da história na profissão docente como Bertotti e Rietow (2013):

Com a criação das escolas normais, a educação brasileira do século XIX concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país. Estas instituições foram pioneiras no que se refere à formação dos professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. (BERTOTTI e RIETOW, 2013, p.13796)

E também Vicentini e Lugli (2009), com as suas considerações acerca deste ponto na realidade brasileira, revelam um pouco sobre o funcionamento dessas primeiras escolas de formação de professores que nosso país conheceu:

Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias. [...] O modo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais. [...] Em 1859, a Escola Normal de Niterói foi recriada e estabeleceu-se um currículo que deveria ser desenvolvido por professores especialistas, que se encarregavam de cátedras específicas. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.34)

De acordo com Villela (2003, p.103) “as primeiras experiências com escolas normais no Brasil ocorreram em num período instável e tenso⁶ que marcou o progressivo desgaste das propostas liberais e a assunção das práticas conservadoras”. A autora continua com sua contribuição dizendo que

o movimento de criação das escolas normais inseria-se [...] numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. (VILLELA, 2003, p. 104)

Já no século XX, podemos observar uma mudança na forma como os processos de formação docente ocorria. De acordo com Breglia e Lima (2008, p. 207), na pesquisa - *A formação de professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos* – elas apresentam dois aspectos que chamaram a atenção: “o ‘novo’ método a ser utilizado, que levava em conta a exigência de que o

⁶ “A época de criação das primeiras escolas normais no Brasil situou-se exatamente entre dois momentos conhecidos na historiografia do Império como períodos da “Ação” e da “Reação”. O período da “Ação” foi o de predomínio do princípio democrático, estendendo-se de 1822 a 1836. O período da “Reação” ou do Regresso Conservador se localizaria entre 1836 e 1852 distinguindo-se pelo avanço do princípio da autoridade, da centralização do poder, da recuperação do prestígio da Coroa e do aumento das prerrogativas do Executivo” (VILLELA, 2003, p. 102).

professor assumisse uma nova responsabilidade em face da mobilidade social” e os ‘novos rumos’, se antes o professor “era depositário de uma autoridade indiscutida”, agora pretendia-se que “o professor exercesse a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno”. E este desempenho diferenciado do professor tinha origem em dois fatos –

um país em desenvolvimento e a explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes, que sinalizava duas novas funções para o professor: a de integrador e não transmissor de conhecimento, e a de catalisador da explosão da nova mobilidade social vertical. (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 207)

Outro elemento histórico na constituição da profissão docente apresentado por Nóvoa é o associativismo.

[...] assiste-se em meados do século XIX ao aparecimento de um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização, na medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum; [...] as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira. (NÓVOA, 1995, p.19)

Para Nóvoa (1995, p. 27) “o movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente”. Para ele o associativismo era fator determinante para que a profissão docente fosse concreta. Fazer parte de um grupo associativo, com ideias e valores comuns era essencial para que o professorado fosse considerado uma profissão relevante.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. [...] Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.19)

E o autor adiciona ainda que

A reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autónomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente colectivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado. (NÓVOA, 1995, p.27)

No Brasil, contudo, as autoras Vicentini e Lugli (2009) frisam que na segunda metade do século XX, apesar de uma entidade nacional, as associações permanecem com suas origens regionais:

Mesmo após a criação de uma entidade nacional em 1960 – a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que deu origem à atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – a categoria continuou a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores de acordo com o estado ou a cidade onde têm atuado [...]. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.96)

E de acordo com Sousa (1999)

Outra questão a ser comentada relaciona-se ao associativismo docente, à organização do campo profissional que, na cidade de São Paulo tem início na primeira década do século XX. A Associação Beneficente do Professorado Paulista foi organizada tendo na sua diretoria homens professores. As mulheres professoras que participavam da Associação eram chamadas de “mordomas” e suas atividades constituíam-se de visitas domiciliares e assistência aos sócios enfermos ou com algum tipo de dificuldade, além da organização de eventos sociais: chás e festas para arrecadação de fundos; reuniões festivas para os membros da Associação. (SOUSA, 1999, p. 167)

Já no final do século XX, uma inovação ocorre quando “[...] a Constituição de 1988 permitiu a sindicalização do funcionalismo público e possibilitou que as entidades cuja atuação assumiu um caráter mais combativo deixassem de ser associação e se tornassem sindicato” (VICENTINI e LUGLI 2009, p.106). Daí, o sindicato dos professores floresceu.

1.2 PROFISSÃO DOCENTE: UM OBJETO DE PESQUISA NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Pesquisas acerca da história da profissão docente no Brasil têm sido frequentes nos últimos anos. Para evidenciar melhor essa afirmação – e posteriormente, situar a historiografia recente sobre ela relativa à Brasília, no próximo capítulo – destacaremos, nesta seção do texto, alguns temas e objetos que têm sido investigados pelas historiadoras e historiadores da educação no país na busca por compreender as condições em que têm se desenvolvido o ofício dos professores, especialmente, no século XX.

Como observa Denice Bárbara Catani (2003), no seu trabalho *Estudos de história da profissão docente*, dentre alguns dos tópicos que têm sido pesquisados estão:

- a) Pesquisas que “se ocupam da análise do que se chama a *feminização do magistério*, os que se volta para a constituição da imagem feminina” da profissão” (CATANI, 2003, p. 588, *grifo nosso*);

- b) “sobre as *condições de trabalho do magistério*” (CATANI, 2003, p.592, *grifo nosso*);
- c) “o exercício da *inspeção escolar* [sobre o trabalho dos professores] como função específica de um ponto de vista histórico [...] (CATANI, 2003, p. 594, *grifo nosso*);
- d) “o exame das iniciativas e da dinâmica do *associativismo...*” (CATANI, 2003, p. 595, *grifo nosso*);
- e) “...estudo dos *saberes associados à profissão* [...] sob a forma de ‘orientação pedagógica’ (CATANI, 2003, p. 596, *grifo nosso*).

Uma vez que a segunda metade do século XIX é também destacada pelo início do processo de feminização do professorado, cuja consolidação se dá ao longo das primeiras décadas do século XX. De acordo com Nóvoa (1995, p.18), este “fenômeno se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

Ainda quanto à questão da *feminização do magistério*, Rosa (2011, p.1) apresenta um estudo sobre “a maciça entrada de mulheres no magistério primário brasileiro e as implicações desta feminização para o exercício da profissão docente e para a caracterização do espaço escolar”. De acordo com a autora, para que se compreendesse a relação da mulher com a educação, foi necessário observar “a construção do feminino na sociedade” e as implicações que esta [...] gerou para o seu exercício no magistério” (ROSA, 2011, p.1). Os homens deixaram quase que por completo as atividades nas salas de aula em busca de remunerações mais robustas, enquanto que as mulheres deram início no magistério, sobretudo, pelo aumento da quantidade de escolas e de alunos. E conclui dizendo que “a docência implica antes de tudo em uma profissão, que exige profissionais qualificados e comprometidos de seu papel social no auxílio à formação de cidadãos, independente de seu gênero” (ROSA, 2011, p.18).

Almeida (1996) em seu trabalho – *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino* – traz a seguinte questão:

a gradativa feminização do magistério que ocorreu no Brasil, logo em princípio do século, foi uma decorrência das lutas feministas ou foi, como se costuma apontar em alguns trabalhos acadêmicos, resultado da retirada dos

homens desse campo de trabalho devido aos baixos salários? (ALMEIDA, 1996, p.74)

Respondendo a questão, a autora fala que as primeiras escolas normais criadas em São Paulo eram destinadas às órfãs sem dote e as de recursos escassos. E por ser difícil encontrar um casamento estas moças tinham a tarefa de conseguir um sustento com uma profissão digna para não ser um peso para a sociedade. Por isso, a autora afirma que:

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério". [...] "Entretanto, ser professora poderia ser mais bem aceito para as mulheres se o fato de receber um pagamento por isso fosse mascarado pela nobreza da missão desempenhada ou mesmo um sacerdócio, conceito herdado do tempo em que a educação era somente um privilégio clerical. (ALMEIDA, 1996, pp.74-75)

Ainda sobre o tema Pereira (1994) no seu texto sobre *O fazer feminino do magistério*, pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da USP, uma pesquisa realizada em dois colégios religiosos no interior de Minas Gerais, que trabalham com a formação de professoras. A autora traz excelentes contribuições para o pensar no “fazer feminino” na docência. A autora declara que esta feminização do magistério não se deve apenas ao fato de abrigar um número maior de mulheres (principalmente nas séries iniciais), “mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura” (PEREIRA, 1994, p.118). E fala que este fazer feminino deve-se a “um fazer historicamente construído a partir da definição de papéis e funções sociais colocadas para homens e mulheres”⁷.

Em seu artigo a autora procura esclarecer e direcionar o olhar para “esta dimensão internalizada do cotidiano procurando captar esse fazer feminino do magistério”⁸. Caminhando para o desfecho do seu trabalho a autora traz a seguinte consideração:

a professora, no exercício de sua profissão, traz uma dimensão historicamente construída do papel social a ser exercido por homens e mulheres. Ela mesma, enquanto professora, está no exercício desse papel – ser professora não tanto como um projeto profissional que exige competência, estudo, pesquisa, ousadia, mas porque é uma profissão adequada para a mulher e possível de ser conciliada aos outros papéis

⁷ PEREIRA, L. R., op. cit., p.118.

⁸ PEREIRA, L. R., op. cit., p.118.

sociais – ser mãe e ser esposa. E é isso que estou considerando ser o ‘fazer feminino’ do magistério. (PEREIRA, 1994, p.125).

E conclui dizendo que compreender este ‘fazer feminino’ do magistério requer do pesquisador uma investigação da ‘subjetividade interna’ dos seus sujeitos (PEREIRA, 1994, p.125).

Sobre as *condições de trabalho do magistério* de acordo com Souza (2011, p.1) que traz apontamentos sobre a história da profissão docente no Brasil. A autora centraliza a sua pesquisa nas “condições de trabalho docente, os vínculos sociais com o Estado, o processo de seleção docente, desde o período Imperial até o início da democracia nos anos de 1980/1990. [...] também as condições de trabalho docente a partir da redemocratização do país, bem como a questão salarial destes profissionais”.

A autora fala que “as escolas de difícil acesso eram assumidas por professores leigos [...] e só após um ano de exercício nessa região, o professor poderia se candidatar a uma vaga em escolas urbanas”. Era assim que a carreira docente tinha o seu início – ocorrer em uma escola rural - na década de 1930. Era na casa do professor ou num cômodo alugado por ele e com o seu salário que muitas das aulas ocorriam. Além do mais, os materiais didáticos eram escassos e os mobiliários insuficientes, afirma a autora citando Vicentini e Lugli (2009).

E na década de 1950 devido ao acelerado crescimento da escolarização, “levando para a escola primária crianças que até então nunca a haviam frequentado” (SOUZA, 2011, p. 4), ocasionando uma precarização das condições de trabalho dos professores. Foi nesta época que os Grupos Escolares⁹ tiveram uma superlotação, com funcionamento em três períodos, agravando no final na década de 1960. (SOUZA, 2011). Culminando para o fechamento, a autora, citando Sampaio e Marin (2004), diz que “a melhoria das condições de trabalho docente precisa contemplar, além da formação, o salário, a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas, a razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério”. E, por fim, Souza (2011, p.6)

⁹ "Os grupos escolares corroboraram a introdução de uma série de transformações no ensino primário. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho fundamentando-se na classificação homogênea dos alunos e na estandardização dos exames, no estabelecimento de programas enciclopédicos, na adoção de métodos de ensino moderno, na determinação da jornada escolar, na formação diferenciada do magistério e na instalação de edifícios-escola com várias salas de aula, implantando desta forma, um padrão de organização do ensino primário mais homogêneo, padronizado e uniforme". (SOUZA, 1997, p.1)

conclui: “considerando tais condições de trabalho, resta ao professor apenas a valorização social”.

Para o quesito do *exercício da inspeção escolar* sobre o trabalho das professoras, Vicentini e Lugli (2009, p.67) que exploram, em sua pesquisa, o processo de profissionalização docente no Brasil, com alguns elementos, dentre eles: “as condições concretas que o trabalho ocorre, os lugares utilizados para o exercício do magistério, como também as estratégias de seleção de docentes, as condições institucionais de pagamento e o controle do trabalho”.

As autoras, Vicentini e Lugli (2009) comentam que “até a década de 1970 os professores do ensino secundário gozaram de ampla autonomia no que se refere ao seu trabalho” quando comparados aos professores do primário. Os aspectos a serem controlados foram a frequência e a moralidade do mestre, passando para a organização dos modos de ensinar [...] e a organização, também, das atividades em sala de aula. Foi no contexto das Reformas Pombalinas que deram início às inspeções dos professores e a administração das aulas, segundo Vicentini e Lugli (2009).

Vemos que Santos (2008) mostra relatos da inspeção escolar em território catarinense, durante as primeiras décadas do século XX, local este que teve uma forte escolarização pelos imigrantes alemães. Diante disto, “os resultados revelam que a inspeção escolar assimilou orientações nacionalistas”, com os inspetores [...] e os professores designados, [...] contrapondo-se às expectativas sociais e culturais historicamente elaboradas nas comunidades de imigrantes”. [...] “os termos de visita de inspeção escolar revelam as intenções de ‘abrasileiramento’ impostos à educação escolar nas escolas primárias catarinenses das zonas coloniais de imigração alemã, configuradas como mais uma ferramenta do nacionalismo” (SANTOS, 2008, p. 12-13).

Passaremos a tratar agora sobre o *associativismo* docente. De acordo com Andrade (2015), que em seu trabalho, com os professores pertencentes ao conselho de representantes das escolas públicas municipais de Duque de Caxias – RJ, o objetivo é “levantar questões a respeito do movimento sindical docente e sua influência sobre a constituição da identidade do professor”.

A autora aponta que “a filiação sindical é uma das formas mais comuns de organização docente na realidade brasileira, no entanto, ainda há poucos estudos sobre o seu potencial formativo”. Também vem abordar o “sindicalismo como espaço de formação, entendendo que os debates entre pares, o diálogo sobre a profissão, a organização de ações coletivas e a vivência política refletem sobre o exercício da docência entre os participantes do movimento sindical”.¹⁰ [...] E no que se refere ao “caso brasileiro, o sindicalismo docente é ainda a ação coletiva dos professores com maior expressão no território nacional”.¹¹

Diante do exposto, Andrade (2015) termina este tópico com a seguinte posição:

Dada a dimensão do movimento sindical e suas questões, a ideia é recortar e investigar a associação de professores no que diz respeito às suas implicações na constituição profissional de seus filiados. Isso incluiria as principais razões da filiação, o nível de militância e a possível influência dessa prática no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola. (ANDRADE, 2015, p. 42810)

Ainda sobre o *associativismo*, Leon (2011, p.175) traz contribuições nos “espaços de formação organizados pela Associação Sul Rio-grandense de Professores nas décadas de 30 e 40 do século XX”. [...] A autora diz que a Associação foi criada em 1929 e tinha como objetivo representar os professores da região Sul. As associações receberam espaço sobretudo após 1930, “quando o Estado passa a estimular a organização dos trabalhadores através das entidades representativas ou entidades associativas” (LEON, 2011, p. 177).

A autora, segue dizendo que

a aglutinação de professores nas associações possibilita a socialização de vivências e a percepção de dilemas comuns aos professores. Tais situações discutidas e debatidas pelo grupo propiciam uma identidade em comum, fortalecida pelas dificuldades percebidas e pelas metas almejadas coletivamente. (LEON, 2011, p.177)

E conclui contando que a Associação, ao oferecer um espaço de encontro e diálogo entre os professores, estabeleceu uma dinâmica de organização para o funcionamento da instituição, atendendo em parte as necessidades do professorado e fomentando a consciência coletiva sobre particularidades da ação docente (LEON, 2011, 186).

¹⁰ ANDRADE, op.cit., p. 42808.

¹¹ ANDRADE, op.cit., p. 42810.

E por fim, abordaremos os *saberes associados à profissão* que Catani (2003) destaca. E de acordo com Zanlorenzi (2018, p.385) no seu “trabalho que aqui se apresenta buscou averiguar as teses e dissertações, entre 1970 e 2011, que utilizam a imprensa, especificamente os periódicos educacionais, no período de consolidação dos ideais republicanos na sociedade brasileira”. [...] foi realizado “um levantamento preliminar de todas as pesquisas que têm a imprensa como fonte primária, seja jornal ou revista, para em seguida investigar quais utilizam revistas educacionais no recorte teórico proposto, início do século XX”.

Segundo a autora (ZANLORENZI, 2018, p.385) foi constatado “pontos lacunares que possibilitaram o conhecimento sobre o posicionamento teórico nas teses e dissertações que se utilizam da imprensa como objeto de pesquisa para análise da educação”, e essa verificação indica a “necessidade de trabalhos que utilizem os periódicos educacionais”.

De acordo com a pesquisa de Catani (1996, p.115) o seu texto “tem por objetivo descrever e analisar as potencialidades das revistas especializadas em educação como fonte para o estudo da constituição e da dinâmica do campo educacional numa perspectiva histórica”. [...] “Procura também estabelecer uma cronologia das revistas pedagógicas oficiais paulistas”. Catani (1996, p.117) afirma que as revistas [...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, [...] e outros temas que emergem do espaço profissional”.

Após uma excelente exposição sobre estas revistas e suas contribuições, a autora arremata dizendo que “estudos dessa espécie se empreendem para levar os alunos a se familiarizarem com os processos de construção dos discursos sobre ensino de modo a poderem, eles próprios, trabalhar as disciplinas pedagógicas na formação” (CATANI, 1996, 127).

Portanto, diante destas exposições, fica evidenciado a importância de se conhecer a trajetória da profissão docente e o vasto campo historiográfico que este ofício nos convida a explorar.

No próximo capítulo, faremos um recorte na historiografia recente sobre a profissão docente nos primeiros anos de Brasília, a fim de perceber, a exemplo do que já pudemos observar na historiografia brasileira, quais são os temas que essa historiografia local tem privilegiado no estudo dessa faceta da história da educação no capital federal.

2 A HISTORIOGRAFIA RECENTE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM BRASÍLIA: OS TEMAS PESQUISADOS

Este segundo capítulo da monografia tem por objetivo específico identificar os temas que têm sido privilegiados na historiografia recente sobre a história da profissão docente em Brasília. Para tanto, vamos analisar dois livros organizados pela professora Eva Waisros Pereira, que, como dito na introdução, reúnem diversos estudos recentes sobre a história da educação em Brasília. Para a análise historiográfica, colocaremos nossa atenção nos temas privilegiados nessas pesquisas, evidenciando, dessa forma, o modo como eles narram uma história da profissão docente em Brasília.

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira seção, apresentaremos os critérios de seleção adotados para a escolha dos artigos a serem analisados. Na segunda, nos deteremos no exame dos temas da história da profissão docente neles identificados.

2.1. DELIMITANDO A HISTORIOGRAFIA

Durante o levantamento de dados, realizou-se a leitura integral das duas obras organizadas por Eva Waisros Pereira. No decorrer dessa análise, constatou-se que a seleção de pesquisas/capítulos que abordassem a história da profissão docente em Brasília teria de guiar-se por dois critérios de inclusão: trabalhos que abordassem diretamente, como objeto principal de estudo, a profissão docente em Brasília e trabalhos que, embora não a tomassem como o objeto central, acabaram, no decorrer das investigações empreendidas, abordando temas de história da profissão docente e produzindo, por consequência, interpretações históricas também sobre essa temática.

Guiando-se por esses critérios, constatou-se que, dos 17 textos do primeiro livro, *Nas asas de Brasília - Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*, publicado em 2011, seis contemplaram aspectos da história da profissão docente no Distrito Federal, como demonstrado a seguir:

Título	Autores
Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal (pp. 145-159)	Eva Waisros Pereira Cenira Maria Nóbrega Henriques
Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral (pp. 161-178)	Eva Waisros Pereira Lúcia Maria da Franca Rocha
Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade (pp. 179-202)	Eva Waisros Pereira
CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio (pp. 203-227)	Francisco Heitor de Magalhães Souza
Educação matemática: uma leitura a partir da memória de pioneiros (pp. 277-291)	Grupo <i>COMPASSODF</i> – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (Batista et al.)
O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do <i>Correio Braziliense</i> (pp. 315-338)	Pedro Mesquita de Carvalho

Quadro 4 – Títulos dos artigos selecionados e seus autores. Livro *Nas asas de Brasília* (2011)

Já, na segunda obra, *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal - história e memória*, publicada em 2018, das 15 pesquisas/capítulos que a compõem, três abordam, direta ou secundariamente, temas da história da profissão docente, conforme o quadro abaixo:

Título	Autores
A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível (pp. 71 – 114)	Clara Ramthum do Amaral
Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone (pp. 161-169)	Maria Alexandra Militão Rodrigues
A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros (pp.171-190)	Carmyra Oliveira Batista Edilene Simões Costa Mônica Menezes de Souza Rosália Policarpo F. de Carvalho

Quadro 5 – Títulos dos artigos selecionados e seus autores. Livro *Anísio Teixeira e seu legado à educação do DF* (2018)

Assim, o *corpus* historiográfico levantado ficou composto por 9 estudos, que passaremos a analisar a seguir.

2.2. TEMAS

Categorias		Título do Artigo
Condições do Trabalho Docente	“em geral”	O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do Correio Braziliense
	na Escola Parque	Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral
	no Ensino Médio	CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio
	no Ensino Primário	Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal
Práticas de Docência	no Ensino Médio	A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros
	no Ensino Primário	Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone
	De matemática no Ensino Primário e Médio	Educação matemática: uma leitura a partir da memória de pioneiros
Formação docente	Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade	
	A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível	

Quadro 6 – Temas identificados na historiografia recente sobre a profissão docente em Brasília.

Conforme demonstra-nos o quadro acima, após leitura e análise dos capítulos selecionados e posterior classificação, quatro são as temáticas identificadas na historiografia recente sobre a profissão docente em Brasília: Condições de trabalho docente, “em geral” (falando da categoria como um todo); condições de trabalho docente em diferentes níveis de ensino (Escola Parque, Ensino Médio e Ensino Primário¹²), Práticas de docência também em distintos níveis de ensino (Ensino Médio, Ensino Primário e Médio) e a formação docente. Trata-se, assim, de diferentes

¹² Embora no sistema escolar de Brasília o que, à época, era denominado ensino primário, fosse representado pela Escola Classe, no trabalho em questão trata-se, de fato, de um estudo sobre as escolas de acampamento, isto é, anteriores à inauguração de Brasília e, por isso, classificadas neste estudo como ensino primário.

aspectos da história da profissão docente que essa historiografia desvela dentro do quadro mais amplo da história da educação em Brasília e que serão aqui analisados.

2.2.1 Condições de Trabalho docente “em geral”

Abordando as condições de trabalho docente de forma mais geral, temos o primeiro trabalho, intitulado - *O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do Correio Braziliense* - que descreve, nas edições do jornal Correio Braziliense, como foi o primeiro ano letivo da nova capital (CARVALHO, 2011). Ele exhibe, entre outras, as lutas iniciais vividas pelos professores e as decepções que encontraram - quanto às condições de moradia - e mostra que estes eventos, inclusive, culminaram no surgimento de uma associação de professores.

A pesquisa apresenta, em detalhes, as disposições contratuais de trabalho dos docentes. O expediente compreenderia seis horas diárias de trabalho, à exceção dos sábados, que seria de quatro horas. A jornada dos professores seria distribuída em tempos para lecionar, organizar as aulas, aprimorar conhecimentos, frequentar cursos, correções de trabalhos, além de atividades extraclasse. (CARVALHO, 2011, p. 318).

Em relação aos problemas ligados à moradia dos professores, a pesquisa, acompanhando as páginas do *Correio Braziliense*, afirma que em 29 de junho de 1960 mostra-se pela primeira vez no jornal a situação precária que os professores da capital enfrentavam quanto à moradia, além dos revezes de contrato e de estrutura com a CASEB (CARVALHO, 2011, pp. 320 e 321). Na coluna do jornal do dia 30 de setembro as questões acerca da moradia continuam a ser destaque. São relatados furtos e arrombamentos nos apartamentos dos professores. Além da falta de comércio, a região era isolada e mal iluminada, sofrendo com a falta de segurança. (CARVALHO, 2011, p. 328).

Segundo Carvalho (2011), essa situação levou a uma série de desdobramentos na vida dos primeiros professores da capital, contribuindo para desenvolverem práticas de associativismo docente. Em 28 de julho de 1960, é publicada uma carta dos professores desgostosa com o projeto de educação em Brasília. Eles apresentam a necessidade de organização e mobilização que acabará culminando na criação das

Associações de Professores. (CARVALHO, 2011, p. 324). Em 12 de setembro de 1960 foi deflagrada a primeira greve dos professores da nova capital. (CARVALHO, 2011, p. 327). Após praticamente uma semana da declaração da greve – 18 de setembro – os professores optam por encerrá-la após muitas promessas embora sem parâmetros definidos. (CARVALHO, 2011, p. 328).

Ainda dentro da mesma categoria, temos três recortes mais verticalizados das condições de trabalho docente, contudo, em diferentes escolas: Escola Parque, Ensino Médio e Ensino Primário.

2.2.2 Condições de Trabalho docente na Escola Parque

Quanto à Escola Parque em Brasília, Pereira e Rocha (2011), no texto - *Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral* - discorrem sobre a experiência de uma educação integral. Esta escola veio inaugurar na nova capital um modelo de educação integral que Anísio Teixeira havia desenvolvido na Bahia. Professores e alunos passavam o dia ali. Além da ministração das aulas em um turno, o outro era para atividades de coordenação, preparação de materiais e reforço aos alunos que careciam.

Segundo Pereira e Rocha (2011), semanalmente, os professores reuniam-se para planejamento das atividades, estudo e troca de experiências em equipes e por área de atuação, na presença de seus coordenadores. (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 173). Os ex-alunos entrevistados pelas historiadoras atestam que era incontestável a competência dos docentes e que as condições de trabalho eram satisfatórias. (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 172).

Outro ponto a se ressaltar da Escola Parque era o nível acadêmico dos professores que ensinavam nesta instituição – além da habilitação no curso normal, eles deveriam ter especialização na área de atuação pretendida. Nesse aspecto, as autoras mostram que os professores da Escola Parque tinham se qualificado em diferentes cursos de especialização. Como exemplo, temos: artes industriais, promovidos pelo INEP e o SENAI e de arte-educação, oferecido pela Escola de Artes do Brasil. Às vezes, porém, estes professores, não tinham a oportunidade de atuarem no campo específico de sua formação. (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 170).

2.2.3 Condições de Trabalho docente no Ensino Médio

Em relação ao Ensino Médio, no texto - *CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio* - Souza (2011) comenta sobre as escolas experimentais deste nível escolar: “CASEB” (Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília) e “Elefante Branco”. Estas escolas tiveram a influência de John Dewey, trazidas por Anísio Teixeira e que pretendia que a educação, da escola elementar até a universidade, fosse semelhante para uma formação tanto do homem social como do profissional. Mas todo esse ideário ocorreu em meio a muitas dificuldades encontradas pelos docentes no início de Brasília especialmente em razão das inconvenientes condições de trabalho vividas pelos professores pioneiros.

Segundo Souza (2011), quando as aulas tiveram início em 16 de maio de 1960, não havia material didático. Não havia quadros-negros, giz, papel e livros. Somado a isso, uma enorme precariedade nas instalações. Para prover a falta de salas de aula, foram utilizadas duas casas na quadra 708 Sul. (SOUZA, 2011, p. 207). E, seguindo os relatos dos professores, a insegurança diante das condições de vida e de trabalho fazia com que os docentes vivessem sempre temerosos. Apesar das promessas feitas pelas autoridades, nada se concretizava. (SOUZA, 2011, p. 213).

Em relação ao cotidiano de trabalho destes docentes, no primeiro ano do ensino médio público na capital, o horário era integral para professores e alunos. Eles passavam o dia todo na escola, contribuindo para uma convivência maior e para um desenvolvimento de atividades extraclasse mais facilitado. (SOUZA, 2011, p. 215). Para a seleção destes primeiros docentes, realizou-se um certame em nível nacional. A concorrência foi de dois mil candidatos com análise de currículo, provas de cultura geral e de conhecimentos pedagógicos e didática, além de entrevista e exames psicotécnicos. Foram classificados 60 candidatos, formando o primeiro grupo de professores que seriam alocados ao Centro de Educação Média de Brasília. (SOUZA, 2011, pp. 210-211).

2.2.4 Condições de trabalho docente no Ensino Primário

Relativo ao Ensino Primário, Pereira e Henriques (2011), no texto - *Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal* - abordam a primeira escola pública do Distrito Federal, inaugurada em 1957, antes mesmo da inauguração do sistema de ensino oficial, que só ocorreria em 1960.

O prédio foi projetado por Oscar Niemeyer. A obra executada em 20 dias. Conforme Pereira e Henriques (2011), a escola funcionava em tempo integral e fundamentava-se no programa da Escola Nova, que tinha como objetivo oferecer às crianças uma formação integral, visando sua inserção na vida da modernidade. (PEREIRA e HENRIQUES, 2011, p. 148). Outro aspecto positivo para o horário de tempo integral para todos na escola, era o fato de que beneficiava a convivência dos variados setores da instituição e proporcionava aos docentes um melhor contato com os pais. (PEREIRA e HENRIQUES, 2011, p. 156).

O quadro de docentes foi montado de forma urgente. As primeiras professoras selecionadas ou eram esposas de funcionários ou filhas, que portavam diploma de normalistas emitido por escola oficial. Dentre os professores contratados pela NOVACAP, haviam também de outros estados, como Minas Gerais, colaborando para uma diversidade de influências didático-pedagógicas na escola. Os autores comentam que nos anos de 1958 e 1959 a seleção para novos professores foi realizada pelos próprios docentes da escola. (PEREIRA e HENRIQUES, 2011, p. 149).

De acordo com os autores, o grupo de professores enfrentaram embaraços por não existirem orientações estabelecidas para o exercício do magistério, o que os levou a adotar decisões compartilhadas e democráticas de gestão e de trabalho. Após esta vivência de organização coparticipativa, o grupo elegeu, por voto direto, uma das professoras que veio a ser a primeira diretora da instituição. (PEREIRA e HENRIQUES, 2011, p. 151). Segundo os autores, por essas características, a escola era referência ao ensino que estava sendo desenvolvido no Distrito Federal.

2.2.5 Práticas de docência no Ensino Médio

No que se refere ao Ensino Médio, Batista *et al* (2018), no artigo - *A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros* - trazem o relato sobre a Matemática Moderna na década de 1960, a partir das memórias dos professores pioneiros que se dedicaram ao ensino da disciplina no ginásio. Embora, a exemplo dos trabalhos seguintes, não tenha por foco temático a profissão docente, acaba abordando e tecendo interpretações sobre elementos dessa história, particularmente, as práticas de docência dos professores de matemática no ensino médio de Brasília, nos anos 1960.

Nos depoimentos dos professores foi observado que alguns pontos mencionados são convergentes a outros em alguns dos trabalhos selecionados. Esta disciplina iniciou com muitas dificuldades, inclusive com a nomenclatura de seus novos conceitos, sendo necessário a utilização de enciclopédias e posteriormente, a confecção de material de apoio para os estudantes elaborado pelos professores. Os docentes consultados falam que a Matemática Moderna, em Brasília, foi uma tentativa de unificar o ensino da disciplina, quando os assuntos tivessem nexo entre si (BATISTA *et al.*, 2018).

2.2.6 Práticas de docência no Ensino Primário

Encontram-se informações sobre práticas de docência no Ensino Primário no texto – *Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone*. Nele, Rodrigues (2018) apresenta a temática de como Brasília aprendeu a ler e a escrever sob o protagonismo da professora Ivonilde Morrone. Não existia ainda um método de alfabetização na capital que fosse recomendado pelo sistema educacional. Era o método pelo método. Após algumas visitas às escolas, a professora Morrone criou, em 1960, o método ATALIBA. Foram 37 edições e cerca de 200 mil crianças alfabetizadas (RODRIGUES, 2018).

Outro ponto em destaque no texto é o detalhamento da forma como as professoras alfabetizavam os alunos. Elas trabalhavam as relações grafema-fonema, método em que utilizavam-se fichários. As professoras revelam que este processo

oportunizava inúmeras possibilidades para trabalhar com a escrita de forma dinâmica e lúdica. (RODRIGUES, 2018, p. 165). De volta ao trabalho ministrado pela professora *Ivonilde Morrone*, ela criou propostas para uma alfabetização diferenciada a crianças com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, o uso da música, dança, histórias, poesia, artes plásticas, contextos de vida e outras formas que as crianças e seus pais e a comunidade apresentavam. (RODRIGUES, 2018, p. 167).

2.2.7 Práticas de docência de matemática no Ensino Primário e Médio

Quanto aos Ensinos Primário e Médio – último item da categoria práticas de docência – o grupo COMPASSODF (2011)¹³ narra sobre a disciplina matemática, também a partir das recordações de professores pioneiros. Uma das professoras ouvida pelo grupo foi a que elaborou, juntamente com mais duas colegas de trabalho, o primeiro currículo de matemática para o Ensino Primário do Distrito Federal. Ela foi bem influenciada pela formação que recebeu pelo PABAE¹⁴, em Belo Horizonte.

Após algum tempo, começaram a ocorrer experimentos com a Matemática Moderna para o Ensino Médio, com outros professores, na perspectiva de unificar os conteúdos, dos quais alguns já mencionados em outro relato da mesma disciplina. Por outro lado, a precariedade, comum nos primeiros anos da educação na capital federal, também se fazia presente no ensino da disciplina. Segundo o relato de um dos professores, quando chegou na sala para ensinar equação de 2º grau, a sala não tinha quadro. (BATISTA et al. , 2011, p. 286).

2.2.8 Formação docente

Na historiografia levantada foram encontrados, tratando especificamente de um dos temas “clássicos” da história da profissão docente – a formação docente – dois trabalhos, que tomam essa questão como seu objeto principal de estudo.

O primeiro estudo é o intitulado - *Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade*. Segundo Pereira (2011), na Escola Normal de Brasília as aulas tinham formato mais dinâmico e participativo e com a

¹³ COMPASSODF – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática

¹⁴ PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar. (PEREIRA, 2011, p. 280)

utilização de novas metodologias de ensino, segundo princípios democráticos, assegurando aos alunos uma educação de tempo integral. Este curso estava voltado mais para uma formação profissional e especializada para o professor do ensino primário. Além das disciplinas obrigatórias, eram oferecidas disciplinas optativas e práticas educativas. Visava-se que o professor do ensino primário ali formado saísse com o domínio dos conhecimentos teóricos e dos processos modernos exigidos para o exercício do magistério. (PEREIRA, 2011, p.187)

Em relação ao corpo docente da escola normal, os professores dispunham de oito horas para trabalho e estudos. Sua permanência no local de trabalho se estendia pelo dia todo, praticamente. Além das aulas, a carga horária previa tempo para planejamento pedagógico, elaboração de material didático, orientação escolar às alunas e aperfeiçoamento profissional. (PEREIRA, 2011, p.189).

Após algum tempo, foi instalada uma Escola de Aplicação para que as normalistas pudessem observar e iniciar a prática de magistério. A aprendizagem nesta escola era bem completa para as futuras professoras do Ensino Primário. Conforme Pereira (2011), a criação desta escola em 1962 servia para que as normalistas observassem as aulas e iniciassem a prática de magistério, fato este que fez da Escola um laboratório vivo à prática docente. (PEREIRA, 2011, pp.193 e 194). Eis aqui mais uma evidência da prática do magistério presente no trabalho de Pereira (2011, p. 196), em que o estágio das professoras era realizado ao longo do curso segundo as etapas de observação, participação e regência. Tal prática de ensino era sempre orientada. (PEREIRA, 2011, p.196).

Outro trabalho que revisita a formação docente na Escola Normal de Brasília é o capítulo - *A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível*. Um dos pontos de realce da autora é que (além da criação da Escola Normal de Brasília para a formação de professores e da Escola de Aplicação como demonstração e para a observação, participação e regência das professoras normalistas) o governo da capital estava empenhado em dar mais destaque à formação docente por meio do aperfeiçoamento do magistério e da manutenção de centros de treinamento aos docentes. Tais estratégias eram prioritárias na aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942 (AMARAL, 2018).

Estes feitos demonstram a relevância que a formação dos professores demandava naquela época. Mas, como quase em todo sistema, ocorreram desilusões e frustrações que ocasionaram, com o passar do tempo, crises na estrutura educacional, como paralizações e greves dos professores motivadas por questões de moradia e transporte. Além disto, o ânimo dos docentes que acreditavam em um ensino renovador ficou retraído após a ditadura militar (AMARAL, 2018).

Por fim, outro dado trazido por Amaral (2018) é sobre o perfil dos primeiros professores formados na Escola Normal de Brasília, ou melhor, professoras. De fato, as três primeiras turmas foram formadas totalmente por mulheres que, em sua maioria, eram das classes média e média alta, muitas delas filhas de deputados. (AMARAL, 2018, p. 78).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve objetivo geral examinar a historiografia recente sobre a profissão docente na capital federal. Acerca dessa historiografia e a partir da análise realizada nos capítulos precedentes, é possível tecer algumas considerações, a modo de conclusão.

Primeiramente, convém observar que de um total de 32 pesquisas/capítulos presentes nas duas obras aqui consideradas, apenas em 9 delas identificaram-se narrativas historiográficas que, à luz do percurso trilhado no capítulo 1, podemos classificar como de história da profissão docente. Isso revela, assim, uma presença talvez ainda tímida de estudos sobre a temática, mas que parece indissociável do que se tem considerado, na historiografia recente, como história da educação em Brasília. É oportuno ressaltar, também, que nesses trabalhos, os pesquisadores não estabelecem diálogo historiográfico com o campo da história da profissão docente no Brasil, embora claramente, abordem questões/ temas de que este tem se ocupado. A partir desses critérios de leitura, identificou-se que os temas mais pesquisados da história da profissão docente em Brasília são os relacionados às condições de trabalho docente e práticas de docência e o menos pesquisado o da formação docente.

O primeiro tema mais pesquisado revela que as condições de trabalho dos professores, sejam boas ou não, são as mais mencionadas nas narrativas históricas estudadas. Somado a isso, a expectativa de participar da nova educação na capital do país, onde tudo era novo e as possibilidades de contribuir com algo que perduraria como referência nacional por muito tempo, faziam brilhar os olhos dos professores pioneiros.

Sobre o segundo tema mais pesquisado, neste período inicial da educação em Brasília, foi constatado que as práticas de docência estavam presentes, embora não no primeiro plano, nas investigações dos historiadores. Isto, talvez, pelo fato de estarem preocupados em tentar mostrar as inovações da educação que havia em Brasília. Uma forma de evidenciar isso era enfatizando as práticas que os professores realizaram.

Contudo, cabe destacar que, apesar de serem inovações em Brasília, essas características não eram exclusivas da capital. Porém, isso não é considerado nos trabalhos analisados. Uma hipótese para isso é a falta de diálogo dessas pesquisas com a historiografia da profissão docente em nível de Brasil sobre outras regiões do país à mesma época, por exemplo. Essa falta de diálogo pode, por vezes, ter levado a se considerar singular o que pode ter sido variações de experiências ligadas ao mundo da docência vivenciadas também em outras localidades brasileiras à mesma época. As práticas de formação docente em Brasília, por exemplo, não parecem tão diferentes de outras vivenciadas no país, desde a década de 1930, como a existência de escolas de aplicação para a formação prática do magistério.

Por outro lado, um fato que distingue estes professores dos demais do país, foi a participação pioneira e desbravadora deles na concretização da utopia de o Brasil se desenvolver no interior, além das regiões litorâneas. O projeto de educação, nesse sentido, era inovador. Isso foi também importante, entusiasmando-os para o novo serviço em uma nova capital, a capital do país. Estes fatos, juntamente com as condições salariais, foram incentivos para muitos dos professores que participaram do concurso de seleção do quadro de docentes para a nova capital.

Este espírito de modernidade, inclusive voltado à educação, faz eco ao primeiro capítulo deste trabalho, especialmente na voz de Nóvoa. O interesse pela formação docente bem como pelas políticas educativas também foram elementos bem presentes nas pesquisas analisadas do referido autor português. Neste sentido, observou-se na seleção dos trabalhos, que as preocupações com as políticas educacionais e o papel do Estado na formação dos professores também foram evidenciados, dando continuidade à uma educação que visa o progresso da sociedade.

A imagem que os autores exibem dos anos iniciais da educação em Brasília é equilibrada. Se por um lado os relatos destacam o pioneirismo e as promessas de progresso, por outro, não omitem ou ocultam a realidade das dificuldades enfrentadas.

A oportunidade de participar e implementar ideias inovadoras e pensadas desde o início, em uma nova cidade que seria referência nacional, o que implicava em uma educação planejada, além de atrativos como moradia e proventos acima da média do Brasil na época, não ofuscaram os grandes desafios, obstáculos e desilusões decorrentes da interiorização desenvolvimentista, tal como já vinha ocorrendo em outras regiões do país.

Em sua grande maioria, as pesquisas evidenciam fatos como a falta de infraestrutura escolar e urbana, barreiras como clima, poeira, transporte inadequado, dentre outros, além dos desapontamentos quanto às promessas feitas aos docentes, o que acabou gerando articulações da profissão como associações de professores.

Portanto, essas análises demonstraram uma sobriedade que reflete um otimismo saudável, uma vez que não superestimam este recorte histórico.

Por fim, foi percebido uma lacuna quanto a alguns aspectos da profissão docente como “inspeção escolar” e “saberes associados à profissão”, o que remete ao estudo de Catani (2003). Entretanto, essa ausência pode se dar por não serem objetos das pesquisas entre os trabalhos selecionados, o que anuncia, assim, temas para pesquisas futuras sobre a profissão docente na capital federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

AMARAL, Clara Ramthum do. A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Anísio Teixeira e seu Legado à Educação do Distrito Federal: História e Memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap.4, p.71-114.

ANDRADE, M. S. de. Organização docente, o sindicato como espaço de formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015, Curitiba. **Congresso...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 42807- 42815.

BATISTA, C.O. *et al.* Educação matemática: uma leitura a partir da memória de pioneiros. In: PEREIRA, Eva Waisros. *et al.* **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap.13, p.277-291.

_____; COSTA, E. S; SOUZA, M. M. de; CARVALHO, R. P. F. de. A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Anísio Teixeira e seu Legado à Educação do Distrito Federal: História e Memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 8, p. 171-190.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. A Breve História da Formação Docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Congresso...** Paraná, 2013. p. 13794-13805.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44. Rio de Janeiro. maio/ago. 2010. pp. 282-299. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200006>> acesso em: 03 maio 2019.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. LIMA, Cecília Neves. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In: MENDONÇA, Ana Waleska. XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 179-211.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. EDUFU: Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928/842>>. Acesso em: 06 maio 2019.

_____. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 585-599.

CARVALHO, Pedro Mesquita de. O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do *Correio Braziliense*. In: PEREIRA, Eva Waisros. *et al.* **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap.15, p.315-338.

LEON, Adriana Duarte. Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX. **Cadernos de História da Educação**. EDUFU: Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 175-187, jul./dez. 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. 27p. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 11 abril 2019.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António et al. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª. ed. [S.l.]: Porto Editora, 1995, p.13-34.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap.9, p.179-202.

_____. HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap.7, p.145-159.

_____. ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap.1, p. 27-45.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério. **Revista do Programa de Estudos pós-graduados de História**, São Paulo, nov. 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11426/8324>>. Acesso em: 03 maio 2019.

RAMOS, Cosete. **30 anos do Curso de Magistério em Brasília: 60-90**. Brasília: Escola Normal de Brasília, 1990. 78p.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Anísio Teixeira e seu Legado à Educação do Distrito Federal: História e Memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 7, p. 161-169.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, n.4, edição especial, mar. 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

SBARDELOTTO, Moisés. A supressão da companhia de Jesus: episódio-chave de sua ação nas fronteiras da fé. **Revista do Instituto Humanista**. Edição 311. São Leopoldo: IHU Online, 2011. 3p. In <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3952-pedro-miguel-lamet-1>>. Acesso em: 03 maio 2019.

Secretaria de Estado de Educação. **40 anos de educação em Brasília**. Brasília. Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino. 2001. Cap. 2, p.17-20.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, v. 33, n. 19, 15 set. 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Ed. Contexto. 2ª ed. São Paulo, 2009.

SOUSA, Cynthia Pereira de. O Professor na História. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. (Org.). **Os Professores na História**. Porto, 1999, p.165-168.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)**. 1997. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão Docente: história, condições de trabalho e questão salarial. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., 2011, Cascavel. **Anais ...** Cascavel: Unioeste, 2011. p. 1-14.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.95-134.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-850, out./dez. 2014.

ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v.18, n.2, p. 385-400, abr./jun. 2018.